

アクティブ・ラーニングの評価に関するジレンマ

吉 見 憲 二

【抄録】

本研究では、大学間連携の地域資格に関連したアクティブ・ラーニング型講義の受講生を対象にした調査から、アクティブ・ラーニングの評価が抱える課題について検討した。結果より、①「網羅に焦点を合わせた評価」と「活動に合わせた評価」のジレンマ、②詳細な成果把握と評価疲れのジレンマ、③定型的客観的な成果把握と学生の主観的評価とのジレンマといったアクティブ・ラーニングの評価に関するジレンマの存在が明らかとなった。さらに、アクティブ・ラーニングの教育内容を高度にすればするほど、評価に求められる負担が同様に高くなることへの懸念も示された。アクティブ・ラーニングの推進に当たっては、教育内容と評価を一体化した上での運用と、評価に関するジレンマを生じさせないような体制構築が求められる。

キーワード：アクティブ・ラーニング，PBL，GPM，評価，学習アウトカム

1 はじめに

国際化や情報化といった社会環境の変化を踏まえて、大学教育に求められる役割も変化している。その中の一つにアクティブ・ラーニングや PBL (Problem Based Learning: 課題解決型学習) といった「能動的」な学習の促進がある。これらの「能動的」な学習については批判や議論があるものの、不可逆的なかたちで導入が拡大してきている。佛教大学においても、社会学部を中心に大学間連携の地域資格である「GPM (Global Project Manager: グローバルプロジェクトマネジャー)」と「初級地域公共政策士」の資格教育プログラムが開始するなど、カリキュラム上でも影響が生じている。本研究では、GPM 資格教育プログラムに関連する 2 つの講義を対象とした調査及び分析を通して、アクティブ・ラーニングの評価に関するジレンマについて議論する。

本論文の構成は以下の通りである。第 2 章ではアクティブ・ラーニングの先行研究を通して、特に評価におけるアクティブ・ラーニングの課題について言及する。第 3 章では GPM 資格教育プログラムの概要を説明し、資格教育プログラム上の評価の在り方について確認する。第 4 章では、GPM 資格教育プログラムの中核である「プロジェクト演習」と「グローバル人材 PBL」の受講者を対象に実施した評価に関する調査から、アクティブ・ラーニングの評価が抱える課題について考察する。最後に、第 5 章で全体の内容についてまとめる。

なお、PBL を高次のアクティブ・ラーニングとして一般的なアクティブ・ラーニングと分けて考える定義もあるが、本稿では広義のアクティブ・ラーニングとして両者を厳密には区別しない。また、アクティブ・ラーニングの表記に関しては「アクティブ・ラーニング」と「アクティブラーニング」の2種類があるが、本稿ではプロジェクトの名称でもある前者を統一して使用している。ただし、引用文献等で後者の表記が用いられている場合には、そのままにしている。

2 先行研究

2.1. アクティブ・ラーニングの定義

アクティブ・ラーニングはその名称が示す通り、「受動的」な学習に対置する概念である「能動的」な学習として定義される。アクティブ・ラーニングでは、教員の話聞くだけの「受動的」で「一方的」な講義に対し、「能動的」に学生が授業に参加し「双方向」でのコミュニケーションが志向されている。例えば、文部科学省（2012）では「教員による一方向的な講義形式の教育とは異なり、学修者の能動的な学修への参加を取り入れた教授・学習法の総称。学修者が能動的に学修することによって、認知的、倫理的、社会的能力、教養、知識、経験を含めた汎用的能力の育成を図る。発見学習、問題解決学習、体験学習、調査学習等が含まれるが、教室内でのグループ・ディスカッション、ディベート、グループ・ワーク等も有効なアクティブ・ラーニングの方法である」と定義されている。さらに、アクティブ・ラーニングの研究において広く用いられている溝上（2014）の定義でも、「一方的な知識伝達型講義を聴くという（受動的）学習を乗り越える意味での、あらゆる能動的な学習のこと。能動的な学習には、書く・話す・発表するなどの活動への関与と、そこで生じる認知プロセスの外化を伴う」とされている。

小針（2018）は「アクティブ・ラーニング」という用語が文部科学省関連の委員会や公開文書の中にはじめて登場したのが2008年であることを指摘し、2017年3月に改訂・告示された学習指導要領において「主体的・対話的で深い学び」という用語として登場するまでの経緯を三期に分類して説明している。大学の授業改革からアクティブ・ラーニングの導入が議論された第一期、小・中・高校の教育方法までアクティブ・ラーニングの範囲が拡大した第二期に対し、第三期ではアクティブ・ラーニングが特定の「型」や学習方法として捉えられることの懸念から、授業改善の「視点」として位置付けられるようになったことが学習指導要領における「主体的・対話的で深い学び」という用語につながっている。

上記の通り、アクティブ・ラーニングの定義は「能動的」や「双方向」といった点では共通しているものの、個別の方法については特定の「型」や学習方法に限定されないようにさまざまな内容が列挙されるに留まっている。

2.2. アクティブ・ラーニングの課題

多くの効果が期待されるアクティブ・ラーニングであるが、その普及に伴い、課題も数多く指摘されるようになってきている。松下（2015）はアクティブ・ラーニングを導入しても未解決のまま残っている問題、そして新たに生まれてきた問題として、「(1) 知識（内容）と活動の乖離」「(2) 能動的学習をめざす授業のもとたす受動性」「(3) 学習スタイルの多様性への対応」の3点を挙げている。加えて、小針（2018）はアクティブ・ラーニングの課題と限界として、「(1) 時間の限界」「(2) 場所（空間）の限界」「(3) 指導者の課題」「(4) 学習者（本人）の課題」の4点を紹介している。特に、「(4) 学習者（本人）の課題」については、積極的で開放的な態度の学生ほどアクティブ・ラーニングの恩恵を受けやすく、そうでないタイプの学生においては逆効果になりかねないことが言及されている。さらに、東海地方の7大学によって作成された『アクティブラーニング失敗事例ハンドブック』では、アクティブラーニングの失敗原因について「目的喪失」「価値観の固執」「知識技能不足」「組織能力不足」「授業準備不足」の5点を中心に挙げ、その関係性について図として表現している（図1）。

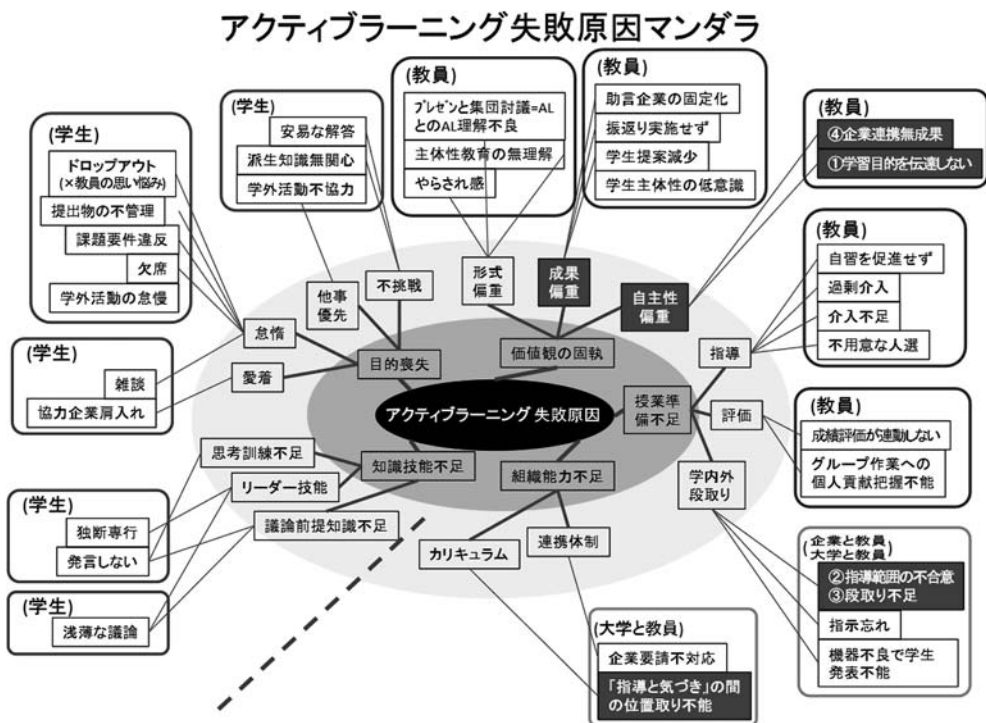


図1 アクティブラーニング失敗原因マンダラ
(出所)『アクティブラーニング失敗事例ハンドブック』

上記のように、アクティブ・ラーニングはそれを導入すれば自動的に成果が達成されるものではなく、むしろ既存の教育における課題を引き継ぎつつ、新たな課題にも直面する困難なものとなっている。言い換えれば、学生を「能動的」にするためには、従来の講義体系を踏襲するだけ

では不十分であり、時間や場所、指導者の知識技能や授業準備、組織能力といったものを強化することが必要となる。

2.3. 研究目的

これまで概観してきたように、アクティブ・ラーニングに関する論点は多岐に亘るが、本研究では特にアクティブ・ラーニングの評価に限定して以降の議論を展開する。これは（1）アクティブ・ラーニングの先行研究では学習内容により重点が置かれ、評価に関する論点は見過ごされがちであること、（2）大学間連携の資格教育プログラムでは評価基準の統一が模索されていること、の2点が主な理由となる。

そのため、本研究ではアクティブ・ラーニングの成果そのものを調査・分析の対象とするのではなく、成果を把握するための評価の在り方を調査・分析の対象とし、アクティブ・ラーニングの評価が抱える課題について明らかにすることを目的とする。3章では、成果把握の前提となるGPM 資格教育プログラムについて説明する。

3 GPM 資格教育プログラム

3.1. GPM 資格の概要

GPM は NPO 法人グローバル人材開発センター（以下、グローバルセンター）が発行する職能資格であり、一般財団法人地域公共人材開発機構（COLPU）が認証機関となっている。グローバルセンターの公式サイトでは、当該の資格について「経済界・企業が求める人材、特に京都やその近隣企業の将来の幹部候補になりうる『グローバルな視点で物事を考える能力を兼ね備えつつ、地域経済・社会（ローカル）の持続的な発展に情熱を注ぐ』人材に求められる能力を具体化した職能資格」と説明されている。

もともと GPM 資格は平成 24 年度に採択された文部科学省大学間連携共同教育推進事業「産学公連携によるグローバル人材の育成と地域資格制度の開発」の一環として、京都産業大学を代表校に京都府立大学、京都文教大学、佛教大学、龍谷大学の 5 大学が連携して創設されたものである（平成 27 年度からオブザーバー校として京都橘大学も加わり、現在は 6 大学連携の資格となっている）。カリキュラムは図 1 の通り、複数の科目群から構成されるグローバル人材基本科目と課題解決型 PBL のプロジェクトを行うグローバル人材 PBL の 2 段階の構成となっている。これらの講義を通して必要な単位を取得することで資格の申請が可能となる。なお、グローバル人材基本科目は同じく大学間連携の地域資格である初級地域公共政策士資格にも準拠している（両資格の詳細に関しては、徳井・大東（2018）、久保（2017）を参照のこと）

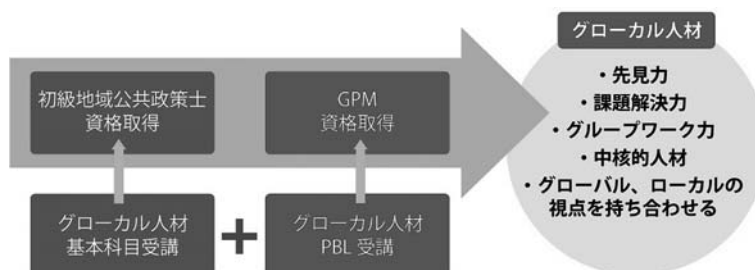


図2 GPMの構成
(出所)「グローバルプロジェクトマネジャー（GPM）」資格について
(グローバル人材開発センター公式サイト)

大学間連携による地域資格であることから、前述のように COLPU による認証を通して、カリキュラムは連携校全体で資格としての共通基準に沿って体系化されている。ただし、大学による裁量を与えられている箇所もある。例えば、グローバル人材基本科目の教育要素は「情報把握力」「分析企画力」「実践力」の3つの基本要素に加えて大学独自に設定できる特色要素があり、佛教大学では「異文化理解力」と「コミュニケーション力」がこれに該当する。その他、資格に関する詳細は「グローバルプロジェクトマネジャー」ガイドライン（平成27年4月発行、平成29年10月改訂）によって定められている。

佛教大学では、2016年度よりグローバル人材PBLの講義が開始し、2017年度よりGPM資格の取得者を輩出している。2019年10月現在では、資格取得者は数十人に達する（最終的には資格取得条件を満たした受講生が個人で資格申請を行うため、大学として正式な数字は把握していない）。

3.2. GPM 資格教育プログラムの受講者への評価

GPM 資格教育プログラムが大学間連携による枠組みとして運営されていることから、受講者への評価についても共通基準に沿って行われることが要請されている。「グローバルプロジェクトマネジャー」ガイドラインでは、EQF（欧州資格フレームワーク）のレベル6（表1）に準拠した学習アウトカム（表2）が示されている。

表1 学習アウトカムの各レベルに対応する具体的な職位、学習過程のイメージ

学習レベル	職位のイメージ	学習過程のイメージ
レベル5：職務に関する基礎的な理解と業務処理能力の習得	組織・プロジェクトの一般スタッフ	大学の学部前期課程（1～2年次生）修了程度
レベル6：職務を主体的判断で遂行できる能力の習得	組織・プロジェクトのサブリーダー	大学の学部後期課程（3～4年次生）修了程度
レベル7：プロジェクトを主導的に発動し遂行できる能力の習得	組織・プロジェクトのリーダー	大学院の修士課程修了程度

(出所)『GPM ガイドライン』

表2 学習アウトカム

総合的な達成目標	レベル6	
	6-0-0	主体的判断を鍛えながら、チーム能力をいかしたプロジェクトを遂行することができる
	6-0-1	地域社会・経済で実際に起こっている事象・課題に対して、必要とされる基礎・専門的な理論や情報を習得し、それらを適切に組み合わせた分析ができる
	6-0-2	地域社会・経済で実際に起こっている事象・課題に対して、グローバルな視野とローカルのニーズを分析した上で、最適な案を構想し、それに対する計画・実践にチームで取り組むことができる
	6-0-3	地域社会・経済で実際に起こっている事象・課題に対して、プロジェクトが円滑に進むように、責任をもって、計画の設計、合意形成、調査をして最適と考える解決策を共有し業務を完結することができる
	6-1-0 地域社会・経済における様々な課題の背景や文脈を理解できる	
	6-1-1	グローバルな社会とローカル社会の現状の背景・文脈が理解できる
	6-1-2	課題に関連する理論・データ分析・チームワーク、プロジェクト活動の実施に関する知見の獲得ができる
	6-1-3	実践的な活動から、結果を客観的に評価ができる
	6-2-0 地域社会・経済の複雑な課題に対して具体的な解決方法を提起し実行できる	
	6-2-1	グローバル社会の中でローカルのニーズに合わせた適切な手法を選び、解決案を提示できる
	6-2-2	プロジェクトメンバー及びクライアント、利害関係者と良好な協力関係を築くために、調整業務や説明責任を果たし、事業に取り組むことができる
	6-2-3	国際社会における日本の立ち位置を把握した解決策になるよう、社会的な評価ができる
	6-3-0 地域社会・経済から提示された特定の課題・プログラムについて、業務を主体的に管理運用することができる	
職務遂行能力	6-3-1	全体の円滑なプロジェクト推進にむけて、自己能力を高める努力を行っている
	6-3-2	PDCAサイクルを意識して、課題解決の実施プロセスに貢献する取り組みを提案・主導ができる
	6-3-3	的確な状況理解・情報把握に基づき、個人およびチームで実施する事柄の帰結を説明できる

(出所)『GPM ガイドライン』

ただし、実際の受講者の評価に関しては、原則、担当教員が評価を行うことになっており、ガイドラインではセルフ評価とグループ評価に関する資料が提示されるに留まっている。このうちセルフ評価は初期、中期、後期といったタイミングで質問項目に対して受講者が主観的に評価を行うものであり、グループ評価はPBLの終了時にプロジェクトの参加メンバーを-3から+3の範囲で合計が0となるように評価するものとなっている。

本稿では、グローバル人材基本科目の中でも中核的な役割を担っている「プロジェクト演習」、及び、「グローバル人材PBL」の受講者に対して実施した調査より、アクティブ・ラーニングの評価について検討する。

4 調査と分析

4.1. 調査目的

本調査は、2018年度「プロジェクト演習」と2017年度「グローバル人材 PBL」の受講者に対して実施した。「プロジェクト演習」は2年生時配当の科目で、担当教員が主導するプロジェクトを少人数のグループで遂行するものである。2018年度は8つのプロジェクトが発足したものの、GPM 資格教育プログラムの対象となったのはそのうちの3つであり、合同で説明会や発表会を行ったため、これら3つのプロジェクトを対象とした。「グローバル人材 PBL」は3章で説明した通り、グローバル人材基本科目を終了した受講者が面談による審査を経て受講したものであり、2017年度は2つのプロジェクトが遂行されている。

これら2つの講義ではそれぞれ異なる方法を用いて受講者の学習アウトカムについて把握することを試みたため、以下ではそれぞれの調査、及び、分析手法について説明する。なお、いずれの講義においても受講者の同意を得た上でデータの取得を行っている。

4.2. 「プロジェクト演習」受講者に対する評価

4.2.1. 調査方法

2018年度「プロジェクト演習」の受講者を対象とした調査では、3つのプロジェクトの参加者が4月上旬の説明会、7月下旬の中間発表会、1月下旬の最終発表会において一堂に会したため、それぞれの機会においてアンケート調査を実施した。本稿では便宜上、初期、中期、後期という呼称を用いることとする。

4.2.2. 分析方法

初期、中期、後期に実施したアンケート調査では複数の項目について質問を行っているが、ここでは共通してすべての回に含まれているグローバル人材基本科目の5つの教育要素（「情報把握力」「分析企画力」「実践力」「異文化理解力」「コミュニケーション力」）に関する設問に限定して分析を行った。当該の設問は3章2節で述べた「グローバルプロジェクトマネジャー」ガイドラインにおけるセルフ評価を参考にしたものとなっている。ただし、プロジェクトごとの差異があるため、細分化した質問は用いず、各教育要素についてそれぞれの程度身についているかを「身についた」「ある程度身についた」「どちらでもない／わからない」「あまり身につかなかった」「身につかなかった」の5段階で受講生が主観的に評価するかたちになっている。

分析に際しては、これらの回答を順序尺度と見なし、対応のある2標本ノンパラメトリック検定手法であるウィルコクソンの符号順位検定を行った。ただし、初期、中期、後期を一度に比較するのではなく、初期と中期、中期と後期をそれぞれ比較している。なお、調査の回答者は34名であったが、未提出や未回答のない完全回答は23名であったため、分析は完全回答のみを対象にしている。

4.2.3. 分析結果

分析結果は表3と表4に示している。表3は初期と中期の比較、表4は中期と後期の比較となっている。さらに、便宜上「身についた」を5、「身につかなかった」を1とした場合の平均値についても表には記載している。ただし、選択肢間の間隔が一定であるとは厳密には仮定できないため、参考値としての扱いとなる。

表3では5つの教育要素すべてに1%水準の有意差が生じている。いずれも中期の値が初期の値を上回っており、プロジェクトにおける教育効果が主観的には証明されたかたちになっている。しかしながら、表4では実践力を除いて有意差は見られなかった。興味深いのは、分析企画力が中期と比べて後期では下がっていることであり、これをそのまま読み取れば負の学習効果が生じたこととなる。

表3 初期と中期の項目比較

	平均値	有意確率
情報把握力（初期）	3.30±0.64	0.001***
情報把握力（中期）	4.17±0.58	
分析企画力（初期）	2.91±0.73	0.000***
分析企画力（中期）	4.26±0.69	
実践力（初期）	3.09±0.79	0.004***
実践力（中期）	4.13±0.87	
異文化理解力（初期）	2.78±0.90	0.001***
異文化理解力（中期）	3.74±0.86	
コミュニケーション力（初期）	3.09±0.95	0.000***
コミュニケーション力（中期）	4.57±0.51	

***0.01<p **0.05<p *0.1<p

表4 中期と後期の項目比較

	平均値	有意確率
情報把握力（中期）	4.17±0.58	0.366
情報把握力（後期）	4.30±0.47	
分析企画力（中期）	4.26±0.69	0.617
分析企画力（後期）	4.17±0.58	
実践力（中期）	4.13±0.87	0.088*
実践力（後期）	4.43±0.59	
異文化理解力（中期）	3.74±0.86	0.717
異文化理解力（後期）	3.78±1.00	
コミュニケーション力（中期）	4.57±0.51	0.739
コミュニケーション力（後期）	4.61±0.50	

***0.01<p **0.05<p *0.1<p

4.3. 「グローバル人材 PBL」受講者に対する評価

4.3.1. 調査方法

「グローバル人材 PBL」の受講者に対しては、講義後のフィードバックとして実施している e-learning の回答内容を用いて評価を行った。設問内容は表5の通りである。ただし、第1回、第2回の講義についてはグループが決まっておらずグループワークが成立しなかったため、対象外とした。さらに、第12回は発表、第15回は最終回で講義全体に関するフィードバックとなったため同じく対象外とした。また、第5回講義では設問3のみ別の内容となっているため除外している。

表 5 e-learning の設問内容

設問	内容
設問 1	本日の講義で学んだことを自由に記載してください。
設問 2	今回のグループワークでもっとも貢献したのは誰だと思いますか。グループ内の具体名を挙げた上で、理由を説明してください。
設問 3	グループワークをもう一度最初から行うとしたら、どのような工夫をしますか。あなた自身の発言内容等を踏まえて、説明してください。
設問 4	今回のグループワークにおける自分の貢献度について正直に回答してください。

4.3.2. 分析方法

「グローバル人材 PBL」の受講者に対する評価については、主に 2 つの方法を用いて分析した。1 つ目は e-learning の回答内容に関する平均文字数の把握である。これは設問 1 から設問 3 に関して、各回の記載内容について受講者の平均文字数を算出した。本来であれば、記載内容から質的な評価を行うものであるが、今回は文字数のみに着目した。

2 つ目は、設問 4 の貢献度に関する評価である。こちらは「とても貢献できた」「貢献できた」「あまり貢献できなかった」「貢献できなかった」の 4 段階で自己評価をしてもらったものであり、それぞれ +2, +1, -1, -2 を選択肢に割り当て、各回の平均値を算出した。設問 4 は 3 章 2 節で述べた「グローバルプロジェクトマネジャー」ガイドラインにおけるグループ評価を参考にしたものであるが、プロジェクト後ではなく毎回の講義で入力すること、グループメンバーの評価ではなく自己評価であることが異なっている。なお、2017 年度「グローバル人材 PBL」の受講者は 10 名であった。

4.3.3. 分析結果

各回の e-learning の回答内容に関する平均文字数の変遷を視覚化したものが図 3 である。設問のいずれもが講義の回数を重ねるごとに右肩下がりのトレンドを有していることが読み取れる。このことは、受講生による評価疲れが生じていることを示唆している。評価者の立場では同一の質問項目に対する回答を通じて詳細な変化を把握することを意図したものが、被評価者（受講生）の立場では「同じことを何度も聞かれる」というネガティブな捉え方につながっている懸念がある。

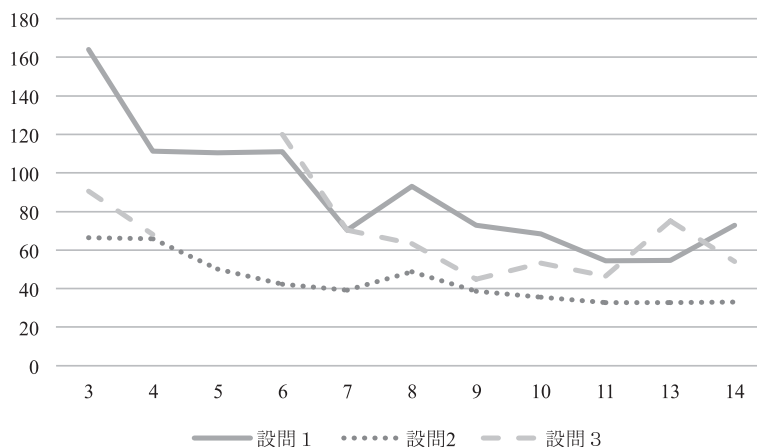


図3 回答内容の文字数の推移

続いて、受講者の貢献度の自己評価の平均値を図示したものが図4である。こちらも一見して分かるように、グループを組んで最初の評価となる第3回のみ貢献度の平均値がマイナスとなっているが、以降はほぼプラスで推移している。第11回が顕著に減少しているのは発表前の準備で評価が通常より厳しくなったことが要因として考えられる。図3では回を重ねるごとに文字数は減っていたが、貢献度の評価に関しては回数の影響は見られなかった。ただし、ガイドラインにおけるグループ評価を用いた場合には、合計で0にする必要があるため、自己評価と乖離が生じる学生が出てくる可能性がある。

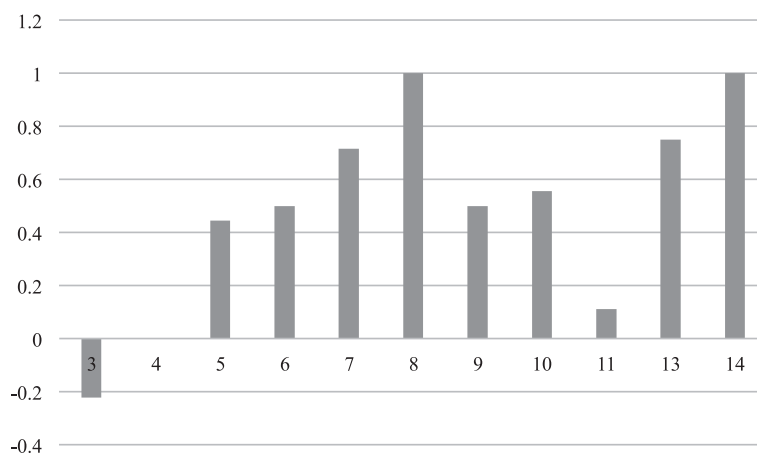


図4 貢献度の自己評価の平均値

4.4. 考察

4.4.1. 分析結果の考察

2018年度「プロジェクト演習」と2017年度「グローバル人材PBL」の受講者に対して実施した調査の分析結果から、受講者の主観的評価を用いることへの課題が示されている。「プロジ

ェクト演習」では、初期、中期、後期と区分したが、初期から中期への評価の向上が見られた一方で、中期から後期についてはあまり変動が見られなかった。これは中期から後期にかけて学習効果がなかったというよりは、より新鮮な体験を高く評価した可能性が高い。松下（2015）は指導内容が「網羅に焦点を合わせた指導」と「活動に合わせた指導」のどちらかに極端に振れてしまうことをウィギンズとマクタイ（Wiggins & McTighe, 2005）の指導における「双子の過ち」として紹介しているが、受講生の主観的評価においても「網羅に焦点を合わせた評価」と「活動に合わせた評価」のどちらかに振れてしまうとアクティブ・ラーニングの成果を正確に把握することは難しい。

「グローバル人材 PBL」では、アクティブ・ラーニングの評価における「評価疲れ」の懸念を裏付ける結果が得られている。近年では、アクティブ・ラーニングの指導に合わせた学習支援システムの導入や e ポートフォリオといった学習履歴の蓄積を行うサービスが登場している。しかしながら、いくら優れたシステムを導入しても学生の能動性を引き出すことができなければ、評価に有用なデータを得ることは難しい。さらに、受講者への評価方法の前提によって、評価結果が変わってしまうことも意識しておく必要がある。例えば、グループ評価について合計を 0 にするかしないかで、自己評価と他者評価が食い違ってしまような状況が発生することが予想される。

4.4.2. アクティブ・ラーニングの評価に関するジレンマ

これまで見てきたように、アクティブ・ラーニングの評価には、

- (1) 「網羅に焦点を合わせた評価」と「活動に合わせた評価」のジレンマ
- (2) 詳細な成果把握と評価疲れのジレンマ
- (3) 定型的客観的な成果把握と受講生の主観的評価とのジレンマ

といったさまざまなジレンマが発生しうることが本研究の結果からも示唆されている。一点目は、講義の全体像と個別の活動とのどちらかに偏重した評価が行われてしまうことであり、特に経験の少ない受講生は個別の活動における成果を高く評価しやすい。二点目は正確な評価を求めるあまり詳細な成果把握を試みることが受講生の評価疲れを招いてしまい、かえって不正確な評価につながってしまうことを意味している。三点目は定型的客観的な成果把握を求めることが、受講生の主観的評価と一致しない場合に受講生の評価が意図しない方向へ誘導されてしまう懸念がある。

さらに、アクティブ・ラーニングの教育内容を高度にすればするほど、評価に求められる負担が同様に高くなることについても留意する必要がある。既に 2 章 2 節でアクティブ・ラーニングの推進のためには「時間や場所、指導者の知識技能や授業準備、組織能力といったものを強化」する必要があることについて言及しているが、アクティブ・ラーニングの推進に当たっては、教育内容と評価を一体化した上での運用を考慮しなければならない。溝上（2007）はアクティブ・ラーニングの質を高める工夫として「他者の視点強化」「授業外サポート」「カリキュラム・サ

ポート」を挙げつつ、「学習の質を内容という観点で高めようとするれば、一授業、一教員の範囲を簡単に越えてしまうことが一般的である」として、カリキュラム改革まで取り組みを発展させていく必要性を主張している。本研究の結論も概ねこの主張に同意するものであり、評価に関するジレンマを生じさせないためには、一授業、一教員の範囲を越えた体制構築が求められることになる。

本研究の分析に用いた成果把握のデータは評価の効率化を優先するあまり種々のジレンマを解消するには至っていないものであり、今後の改善の余地は大きいものと考えられる。例えば、適正な人数の TA を配置することやアクティブ・ラーニングに適切にカスタマイズされた教育支援システムを導入することで、担当教員の負担を軽減し、厳密な評価まで労力を配分することが期待できる。重要なのは教育内容と評価を一体化した上で必要なリソースを準備することであり、その不足が大きければ大きいほど学生の能動性を引き出すことは難しくなるため、評価に関するジレンマも大きくなる。

5 まとめ

本研究では、大学間連携の地域資格に関連したアクティブ・ラーニング型講義の受講生を対象にした調査から、アクティブ・ラーニングの評価が抱える課題について検討した。結果より、いくつかの評価に関するジレンマの存在が示唆され、一教員のリソースに依存したアクティブ・ラーニングの運用では厳密な評価を行うことに限界があり、教育内容が高度になるほどに評価との不一致が生じる懸念があることが明らかとなった。このように担当教員の対応能力をアクティブ・ラーニングのボトルネックとしないためには、教育内容と評価を一体化した上で、一授業、一教員の範囲を越えた体制構築を行う必要がある。

言い換えれば、アクティブ・ラーニング推進の方針だけ決定し、既存の講義系科目と同様の条件の下、実際の運用を担当教員に丸投げするような組織においては本当の意味でアクティブ・ラーニングが根付くことは難しい。佛教大学社会学部では GPM と初級地域公共政策士の両資格教育プログラムの導入を契機に、社会学部 PBL 推進委員会が資格教育プログラムを中心とした学部のアクティブ・ラーニング推進の役割を担っている。しかしながら、資格の運営や教育内容が議論の中心となっており、アクティブ・ラーニングの評価の質的向上にまで至っていないのが現状である。本研究では十分な準備がないままに評価を行うことの問題点について繰り返し指摘しているが、これらの分析結果や考察が今後のアクティブ・ラーニングの評価を考える一助となれば幸いである。なお、教育内容と評価を一体化した体制構築と評価の在り方については、稿を改めて論じたい。

謝辞

本研究は佛教大学総合研究所共同研究プロジェクト「大学におけるアクティブ・ラーニングの影響に関する研究」（代表：大東貢生）の助成を受けて行われたものである。当該助成及びプロジェクトメンバーの諸先生方に深く感謝申し上げる。

参考文献

1. 久保友美（2017）「大学間連携による地域公共人材育成：先端的京都モデル「地域公共政策士」の現状と課題」『龍谷政策学論集』第6巻第1・2合併号,
2. グローカル人材開発センター（2017）『「グローカルプロジェクトマネジャー」ガイドライン（改訂版）』
3. 小針誠（2018）『アクティブラーニング 学校教育の理想と現実』講談社
4. 中央教育審議会（2012）「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ～（答申）」
5. 中部地域大学グループ・東海 A チーム編（2014）『アクティブラーニング失敗事例ハンドブック』
6. 徳井公樹・大東貢生（2018）「「大学間連携共同教育推進事業」における資格プログラムについて」『佛大社会学』43号, pp.51-57
7. 松下佳代・京都大学高等教育研究開発推進センター編（2015）『ディープ・アクティブラーニング：大学授業を深化させるために』勁草書房
8. 溝上慎一（2007）「アクティブ・ラーニング導入の実践的課題」『名古屋高等教育研究』第7号, pp.269-287
9. 溝上慎一（2014）『アクティブラーニングと教授学習パラダイムの転換』有信堂
10. Wiggins, G., & McTighe, J. (2005) *Understanding by design* (Expanded 2nd ed.). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development. ウィギンズ, G.・マクタイ, J. (2012)『理解をもたらすカリキュラム設計－「逆向き設計」の理論と方法－』（西岡加名恵訳）日本標準

（よしみ けんじ 共同研究研究員／佛教大学社会学部准教授）